

PELLERIN-CHEDEVILLE Marie

L'évaluation positive au service de la construction des savoirs en maternelle

*"Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends.."*
Benjamin Franklin

Sommaire

Introduction	1
I. L'évaluation positive : du cadre théorique au positionnement institutionnel	1
1. Apprendre pour évaluer	1
2. Evaluer pour apprendre	2
3. Le positionnement institutionnel	3
a. L'apport du programme de 2015	3
b. Une démarche préconisée par le rapport de l'I.G.E.N.	5
II. Genèse du projet, problématique et hypothèses	6
1. Plusieurs années d'engrangement d'expériences de classe...	6
2. ... au profit d'une expérimentation	7
3. Les hypothèses d'expérimentation	9
III. La mise en place pédagogique	9
1. Les entretiens d'explicitation	9
a. Qu'est-ce qu'un entretien d'explicitation ?	10
b. Les contextes de mise en oeuvre dans ma classe	10
c. La trame d'une séance-type d'entretien	11
d. Les modalités de transcription des entretiens	12
e. Le choix de l'échantillon et les outils d'analyse	12
2. Le cahier de réussites	14
a. Les modalités issues des instructions officielles	14
b. Le cahier de réussites dans ma classe : les critères d'élaboration	14
c. Des contenus variés	16
d. Pertinence de la mise en oeuvre de ces outils	18
IV. En quoi l'évaluation positive permet aux élèves de construire leurs savoirs ?	19
1. Des dispositifs au service d'une dynamique d'apprentissage	19
a. Pour motiver, faire sens	19
b. La mise en projet et en activité	20
c. Tableau de synthèse de l'évolution des élèves	21
2. Une démarche soucieuse du développement et du rythme des élèves	22
a. Le temps : un levier d'apprentissage	22
b. Une approche socio-constructive	23
c. L'intérêt d'une attitude bienveillante	23
3. Une démarche métacognitive : ses atouts et ses limites	24

a. Un levier au service de la construction des apprentissages	24
b. Quand les conditions nécessaires à la métacognition ne sont pas réunies ?	28
4. La posture de l'enseignant et la pratique évaluative	29
Conclusion	30
Bibliographie	32

Introduction

« *L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie* »¹. C'est en ces termes que Florence ROBINE pose les bases d'une nécessaire réflexion pédagogique sur la corrélation entre évaluation positive et apprentissage des élèves, dans un objectif de réussite scolaire. La réflexion que je mène depuis maintenant deux années dans ma classe maternelle s'inscrit dans cette optique. J'ajoute également qu'il me semblait fondamental d'accorder, lors de cette première approche du monde scolaire, un regard confiant et respectueux du rythme de chaque élève. Et l'esprit affiché dans l'introduction du programme de maternelle m'a permis de poursuivre ma recherche sur les démarches et les outils nécessaires à mettre en oeuvre : « *tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà* ».² J'exposerai donc dans un premier temps le cadre théorique et le positionnement institutionnel relatifs à l'évaluation positive. Puis dans un second temps, je présenterai l'historique du projet ainsi que la problématique et les hypothèses qui en découlent. La mise en place pédagogique sera développée dans un troisième temps. Enfin, j'analyserai l'expérimentation au regard des appuis théoriques dans une quatrième partie.

I. L'évaluation positive : du cadre théorique au positionnement institutionnel

1. Apprendre pour évaluer

Commençons tout d'abord par définir ce que peut être l'évaluation. Je vais m'appuyer sur une définition de DE KETELE : « *L'évaluation est le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision* ». L'évaluation fait donc partie du

¹ ROBINE (2014)

² EDUCATION NATIONALE (2015)

processus d'apprentissage, et cela à différents stades : en amont, dans le cadre de l'évaluation diagnostique, en cours dans le cadre d'une évaluation formative ou formatrice et en fin de processus pour l'évaluation sommative.

Pourtant, bien souvent l'évaluation est perçue comme étant une étape indépendante du processus d'apprentissage, « *une sorte de contrôle à posteriori, quasiment technique, d'un apprentissage qui serait indépendant des modalités d'évaluation* »³. Elle est en effet souvent associée à une forme d'« *évaluation-bilan* »⁴.

Quant à l'évaluation formative, elle paraît absente ou trop réduite. Elle est pourtant très présente en maternelle. Mais contrairement à l'évaluation sommative qui se matérialise, entre autres par des livrets d'évaluation, elle n'est pas toujours formalisée voire conscientisée par l'enseignant et non identifiée par l'élève.

C'est pourquoi, il semble intéressant de se focaliser sur cette évaluation au service des apprentissages et non plus sur une évaluation des apprentissages.

2. Evaluer pour apprendre

Et si évaluer ce n'était pas se restreindre à constater les résultats de l'action d'apprentissage mais au contraire réactiver les processus pour aider les élèves à mieux apprendre ? L'évaluation formative, dont nous parlons, suppose alors un positionnement de l'enseignant en interaction avec l'élève apprenant. C'est en cela que ZERBATO-POUDOU parle d'« *évaluation créatrice d'évènements* »⁵.

Le rôle de l'enseignant devient alors multiple. Il va encourager l'élève dans son processus d'apprentissage en lui apportant des retours d'informations. Ces dernières concernent l'apprentissage en lui-même, c'est à dire, aider l'élève à comprendre comment il apprend et aussi l'aider à prendre conscience de ce qu'il a déjà appris : « *C'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire* »⁶.

³ REY FEYFANT (2014)

⁴ ZERBATO-POUDOU (2007)

⁵ Ibid.

⁶ BARTH (2004)

Et enfin en l'éclairant sur la suite de l'apprentissage à venir. Cette évaluation formative s'ancre dans une vision socio-constructive de l'apprentissage développée par VYGOTSKY. L'enseignant va solliciter l'élève dans sa Zone Proximale de Développement et lui permettra de réussir avec lui ce qu'il fera seul demain.

3. Le positionnement institutionnel

D'un point de vue historique, l'évaluation au sein de l'école maternelle n'est pas une préoccupation récente. Pourtant, on peut observer un changement dans le positionnement institutionnel vis à vis de l'évaluation dans le programme de 2015.

a. L'apport du programme de 2015

En effet, dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (première partie « *Une école qui s'adapte aux jeunes enfants* », item numéro quatre « *Une école qui pratique une évaluation positive* »), les bases d'une nouvelle évaluation sont posées. Plusieurs éléments sont à retenir, aussi bien sur le fond que sur la forme.

Tout d'abord, le terme d'évaluation positive apparaît pour la première fois dans les instructions officielles, venant s'opposer à une évaluation trop souvent réduite à une évaluation-sanction. De plus, le rôle de l'enseignant est précisé. Il n'est pas qu'un contrôleur des acquis mais c'est sur lui que repose une « *observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait* »⁷. Nous retrouvons également la notion d'évaluation formative, développée auparavant. En effet, « *chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même* »⁸. Une approche métacognitive est aussi mise en évidence, l'enseignant en interaction avec l'élève « *permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution* »⁹. Une vision socio-constructiviste est également présente dans le processus d'apprentissage mis en exergue. En effet l'enseignant doit être « *attentif à ce que l'enfant peut*

⁷ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), 1.4. Une école qui pratique une évaluation positive

⁸ Ibid.

⁹ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), 1.4. Une école qui pratique une évaluation positive

faire seul, avec son soutien (ce que l'enfant réalise alors anticipe souvent sur ce qu'il fera seul dans un avenir proche) ou avec celui des autres enfants »¹⁰.

Sur la forme, des évolutions sont également à prendre en considération. Historiquement, l'évaluation des apprentissages en maternelle était la plupart du temps renseignée dans le livret d'évaluation, rempli par l'enseignant, avec ou sans l'aide de l'élève, et était transmis aux familles. D'autres formes ont également pu être expérimentées, telles que des cahiers de réussite, cahiers de progrès ou portfolio, où les enseignants se sont attachés à mettre en avant la notion de progrès et de réussites de leurs élèves. Le programme de 2015 vient encourager et officialiser la mise en place de ces outils. En effet, nous retrouvons ces modalités dans le décret datant du 31 décembre 2015 concernant l'« *évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège* ». Son objectif vise « *à faire évoluer et à diversifier les modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une "notation-sanction" à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. L'évaluation doit aussi permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève* ». ¹¹

Afin de mettre en valeur cette notion de progrès et de respect du rythme des élèves, un carnet de suivi des apprentissages doit être mis en place par les équipes dans les écoles. Les ressources d'accompagnement soulignent alors l'intérêt de cet outil au service d'une évaluation positive, formative, en interaction avec l'apprenant, qui ne doit pas générer de « *normes précoces* »¹² mais qui s'attache « *autant aux procédures et processus que l'enfant met en oeuvre dans ses apprentissages qu'à l'appréciation des résultats de son action* »¹³. Ce document en rappelle les principes :

« - L'évaluation doit être conçue comme permettant de réguler les enseignements, de manière dynamique et positive. Elle est raisonnablement constitutive de la démarche d'enseignement, le temps consacré à l'évaluation ne devant pas amputer celui d'enseignement.

¹⁰ Ibid.

¹¹ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2016), notice du décret

¹² MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), 1. Un carnet de suivi des apprentissages p 2

¹³ Ibid.

- *Le suivi des acquis doit permettre d'objectiver les progrès réalisés par chaque enfant, de donner à voir ses réussites : il convient de penser des critères, des observables raisonnables et pertinents.*

- *Il doit également donner les moyens d'identifier des points d'alerte et de repérer des difficultés spécifiques, sans, bien sûr établir de "diagnostic" ».*¹⁴

Ce carnet de suivi qui s'inscrit dans le temps est complété par un document de synthèse, un bilan des acquis, rempli à l'issue du cycle 1, lors du passage au cours préparatoire.

b. Une démarche préconisée par le rapport de l'I.G.E.N.

Dès l'année 2011, l'Inspection Générale de l'Education Nationale dans son rapport sur la maternelle, pose les bases d'une nouvelle conception de l'évaluation. Afin de valoriser le plaisir d'être à l'école, l'I.G.E.N. préconise une pédagogie de l'encouragement qui se traduit « *dans des attitudes au quotidien et dans la conception de l'évaluation* »¹⁵.

Selon le rapport, « *il convient d'établir des bilans individuels à intervalles réguliers de ce qui est fait, de ce qui est acquis et de fixer des buts, des perspectives ; il convient de regarder les réussites d'abord, les progrès toujours, au lieu de développer une approche par le manque ou le défaut, de prendre en compte autant les procédures et processus que d'apprécier des "résultats". Il faut le faire sans leurrer sur les progrès qui restent à accomplir* »¹⁶. Nous retrouvons ici l'intérêt d'une évaluation positive, formative et socio-constructive. Une démarche métacognitive est également préconisée, en effet, « *il convient enfin d'impliquer les enfants dans leur évaluation selon des modalités adaptées à leur développement, voire les parents qui sont aussi porteurs d'observations intéressantes et, surtout, de mettre en place des stratégies de suivi personnalisé afin que tout enfant trouve à l'école des conditions de plein épanouissement et de stimulations.* »¹⁷

Les préconisations de ce rapport, concernant l'évaluation en maternelle, se retrouvent dans la loi de refondation de l'Ecole de la République et propose une feuille de route intéressante sur le sujet tant pour l'institution que pour les enseignants.

¹⁴ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), 1. Un carnet de suivi des apprentissages p 2

¹⁵ I.G.E.N. (2011), p 171

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid. p 172

Le cadre théorique étant posé et la commande institutionnelle rappelée, nous pouvons clairement établir un lien, entre l'évaluation formative au service des apprentissages et l'évaluation positive préconisée par l'Education Nationale. C'est dans cette approche que va s'ancrer mon projet de classe.

II. Genèse du projet, problématique et hypothèses

Je vais dans un premier temps vous exposer la genèse du projet, le questionnement et le cheminement associés, qui ont été des préalables à l'expérimentation qui en a suivi, présentée dans un second temps.

1. Plusieurs années d'engrangement d'expériences de classe...

Lorsque j'ai été nommée dans la classe maternelle à Entremont à la rentrée 2006, la question de l'évaluation s'est posée. Tout d'abord, j'étais la seule enseignante dans mon cycle et n'avais pas d'autres collègues avec qui réfléchir aux modalités et aux outils à mettre en place. Je reconnais à posteriori qu'en temps que jeune enseignante, mes préoccupations concernaient d'avantage les évaluations sommatives : leurs formes et les outils mis en place. De plus, la classe multi-niveaux, de la petite section à la grande section, avait un côté un peu effrayant, et je ne voyais pas comment évaluer des élèves avec autant de disparités, tant au niveau de leur âge que de leurs niveaux d'apprentissage.

C'est pourquoi, mon objectif a été de créer un outil commun aux trois années qui s'inscrive véritablement dans la notion de cycle et qui permette aux élèves de prendre leur temps pour acquérir les compétences de maternelle. Il était organisé par domaines de compétences et la plupart des attendus de fin de maternelle étaient déclinés en sous-items proposant une progression dans l'apprentissage. Chaque compétence travaillée était renseignée par un code couleur (vert = acquis, orange = en voie d'acquisition, rouge = non acquis). A cet outil certificatif, s'ajoutaient des évaluations diagnostiques en début d'année.

Quant à l'évaluation formative, elle était assez réduite, voire inexistante. Je réalise aujourd'hui que cet aspect de l'évaluation s'est inscrit dans le long terme où l'expérience de classe en corrélation avec une démarche de formation m'a permis de comprendre et de progresser dans ma pratique.

Après analyse de ces années, l'évaluation dans ma classe semblait principalement d'ordre sommatif. Elle paraissait également indépendante de l'action d'apprentissage des élèves car intervenait en fin de séquence et venait clore une phase d'apprentissage. Elle répondait pourtant aux attentes institutionnelles. Transmise à l'enseignant du cours préparatoire, elle faisait l'objet d'un échange dans le cadre de la liaison grande-section/CP. Dans ce livret, les élèves n'étaient pas associés et n'avaient pas conscience de leurs acquis. A cela s'ajoute que les familles à qui s'adressaient les livrets, signaient sans forcément avoir compris, voire lu, le document.

Pourtant une évaluation formative, informelle, non conscientisée de ma part existait déjà au quotidien dans ma classe, sous forme d'échanges avec mes élèves ou d'observations. Ces éléments allaient être les prémisses des futures expérimentations à venir. En parallèle, dans le cadre d'une réflexion globale autour de l'apprentissage de mes élèves, plusieurs principes m'ont paru essentiels, voire primordiaux à poursuivre ou à développer : le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève, le respect du mode d'apprentissage de chacun, la mise en valeur de leurs réussites, l'inscription dans le temps de leurs acquisitions et leur autonomie au sein de la classe.

En corrélation avec les principes énoncés ci-dessus, il était donc nécessaire que je m'interroge sur l'évaluation à venir : dans un premier temps sa fonction et son sens et dans un second temps sa forme.

2. ... au profit d'une expérimentation

C'est pourquoi les rentrées 2014 et 2015 se sont accompagnées de nombreuses évolutions, tant au niveau des apprentissages que de l'évaluation. L'année 2014 correspond également à mon année d'inscription au Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur, ce qui implique un questionnement, une réflexion plus avancée en lien avec mon cheminement professionnel.

Dans un souci de « *réussite de tous les élèves* »¹⁸ mais aussi dans le cadre d'« *une école bienveillante* »¹⁹, comme le rappelle la loi de refondation de l'Ecole, il était important pour moi de réfléchir à des modalités d'apprentissages-évaluation qui permettent à chaque élève

¹⁸ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), introduction

¹⁹ Ibid.

d'avancer à son rythme et de respecter son développement. Dans cette perspective, la classe multi-niveaux 3-6 ans s'annonce comme un véritable atout.

J'ai donc ainsi proposé à mes élèves plusieurs modalités de travail :

- Un plan de travail²⁰ est proposé chaque semaine aux grandes sections. Ce support fait l'objet d'une explicitation commune des consignes et des buts de tâches le lundi matin. Un temps d'échange quotidien permet de remédier aux difficultés rencontrées et de faire rappeler les consignes par les élèves ayant déjà réalisé l'activité. Ils travaillent ensuite en autonomie pendant un temps qui leur est imparti.
- Des ateliers échelonnés sont proposés aux petits et aux moyens dans lesquels l'activité support est la même mais avec des niveaux de difficultés différents. Les élèves peuvent donc investir la tâche, non pas en fonction de leur section, mais en fonction de leurs compétences.
- Des ateliers individuels sont proposés à tous les élèves, aussi bien dans des domaines de vie pratique et sensorielle, qu'en mathématiques et langage oral et écrit. Ces ateliers sont régis par deux principes : le libre choix et la réitération. Après une observation fine des élèves dans leurs acquisitions, je leur propose une progression dans la difficulté.
- Des temps de travail communs autour d'une nouvelle notion ou d'une recherche
- Des temps de regroupement bilan

Les apprentissages ainsi menés et les traces permettront de renseigner la fiche de synthèse des acquis des élèves préconisée par le Ministère en fin de grande section, à destination des parents et des enseignants de CP. Le programme de l'école maternelle est venu confirmer le choix que j'avais pu faire.

J'ai donc pu m'intéresser plus particulièrement aux dispositifs que j'allais pouvoir mettre en place afin d'aider les élèves à mieux apprendre. Comment interagir avec les apprenants afin de les aider à prendre conscience de leurs acquis ? Dans quelle mesure la reformulation peut aider à consolider les apprentissages en cours ? Comment aider les élèves à avancer à leur rythme tout en restant dans le cadre des attendus de la maternelle et en les aidant à appréhender les progrès qui restent encore à faire ? Quels outils mettre en place afin d'adopter un regard bienveillant envers les élèves ?

²⁰ Annexe 1 : exemples de plans de travail

Ce qui conduit à me demander en quoi un processus d'évaluation positive, formative participe à la construction des savoirs chez les élèves en maternelle ?

3. Les hypothèses d'expérimentation

Ma problématique étant exposée, j'ai formulé une première hypothèse : dans le cadre d'une évaluation formative, le langage oral, outre sa fonction première de communication, va permettre au jeune élève de structurer ses savoirs. En effet, dans quelle mesure des situations langagières interactives entre l'élève et l'enseignant ou bien entre les élèves et l'enseignant ou encore entre élèves vont participer à la structuration de leur pensée et de leurs savoirs grâce à l'explication de leurs actions et de leurs démarches ?

Et quelle trace garder de ces réussites, de ces acquis ? Comme je l'ai rappelé auparavant, les instructions officielles préconisent aux enseignants de porter une attention « *au delà du résultat obtenu* »²¹, sur « *le cheminement de l'enfant et [de ses] progrès qu'il fait par rapport à lui-même* »²². J'en suis venue à chercher un outil qui rassemblerait les critères exposés précédemment. Ainsi apparaît une deuxième hypothèse de travail complémentaire : la mise en place d'un cahier de réussites va s'inscrire dans une démarche d'évaluation positive et bienveillante et permettra aux élèves d'entrer dans un projet d'apprentissage au service de leur réussite scolaire.

III. La mise en place pédagogique

Afin de répondre à mes hypothèses, j'ai mis en place deux dispositifs complémentaires : des entretiens d'explicitation dans le cadre d'une évaluation formative et l'élaboration d'un cahier de réussites.

1. Les entretiens d'explicitation

Dans l'optique d'accompagner mes élèves dans leurs constructions des savoirs, j'ai souhaité mettre en place des situations langagières interactives. Je me suis appuyée pour cela sur la technique des entretiens d'explicitation.

²¹ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), 1.4. Un école qui pratique l'évaluation positive

²² Ibid.

a. Qu'est-ce qu'un entretien d'explicitation ?

L'entretien d'explicitation est une méthodologie développée par Pierre VERMERSCH²³, basée sur une approche métacognitive. En effet, « *la conceptualisation par le sujet de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience [...]. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est à dire pré-réfléchi à un plan explicite, c'est à dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre et effectuer une tâche* ». ²⁴

L'objectif pour l'enseignant, est alors d'aider l'élève à mettre en mot, à verbaliser, dans son propre langage, son action et de rendre accessible la partie implicite. Cela nécessite une réflexion autour des questions et relances de l'enseignant afin de ne pas entraver l'élève dans sa prise de conscience et de ne pas essayer d'inventer une fausse réalité.

b. Les contextes de mise en oeuvre dans ma classe

- **Des moments spécifiques**

J'ai mené ces entretiens à différents moments des phases d'apprentissage des élèves :

- En amont, c'est à dire avant que l'élève ne se lance dans l'activité. Le but alors était pour moi de l'aider à se remémorer la tâche à réaliser, remobiliser ses connaissances sur le sujet et expliciter à priori les procédures.
- Pendant l'apprentissage : l'entretien s'inscrivait alors dans une action de régulation interactive, le feedback.
- A l'issue de l'activité : cet entretien à posteriori, permettait de revenir sur la tâche dans son ensemble. J'ai fait le choix de ne pas reporter trop loin dans le temps ces échanges de manière à ce que les actions et procédures soient encore facilement mobilisables par l'élève.

L'objectif différait alors selon qu'ils se situaient en amont, pendant l'activité ou à posteriori. J'ai donc choisi, selon les élèves et selon les activités proposées, les moments qui me semblaient opportuns afin de les aider dans la construction de leurs apprentissages.

Aussi, il était nécessaire d'établir les conditions à la mise en oeuvre de ces entretiens. En effet, l'élève afin qu'il puisse parler de sa pratique doit pouvoir se reporter à la situation

²³ VERMERSCH (2014)

²⁴ BALAS-CHANEL (2002)

vécue. Il doit également être concentré sur l'activité réalisée plus que sur l'entretien en lui-même, c'est ce que VERMERSCH appelle une Position de Parole Incarnée (PPI). C'est pourquoi j'ai essayé de privilégier des moments spécifiques d'échanges langagiers avec le ou les élèves où je n'allais pas être sollicitée par leurs pairs. C'est grâce à la présence de l'A.T.S.E.M. dans la classe et aux habitudes de travail des élèves en autonomie que j'ai pu mener à bien ces entretiens.

- **Le public concerné**

Ces entretiens ont fait l'objet en classe de temps d'interactions langagières spécifiques avec un ou plusieurs élèves.

J'ai pu en mener avec des élèves de petite, moyenne et grande sections. Il est bien évident que la longueur des entretiens a varié en fonction des élèves et de leurs compétences langagières. Le problème s'est posé avec une élève de petite section qui a un faible bagage lexical et des difficultés syntaxiques. La gestuelle qu'elle utilisait dans la réalisation de sa tâche a donc également fait l'objet d'observations de ma part. Je reviendrai sur cet élément dans la quatrième partie.

c. La trame d'une séance-type d'entretien

Afin de mener à bien ces entretiens je me suis appuyée sur les quatre fonctions suivantes²⁵ :

✓ INITIALISER L'ÉCHANGE

C'est moi qui initie l'échange avec le ou les élèves par une phrase qui rappelle l'activité menée. Cela me permet d'en poser le cadre : « *Tu es en train de travailler sur l'ordinateur sur les compléments à 10* »²⁶.

✓ FOCALISER

Afin de mettre l'accent sur une information et de recentrer l'échange, je m'appuie sur ce que l'enfant voit de son travail effectué, du matériel utilisé ou sur une description de l'activité et son déroulement : « *Tu peux me dire ce que tu as fait ?* »

✓ ELUCIDER

En cas d'information insuffisamment détaillée ou peu pertinente, je demande alors des précisions :

²⁵ Annexe 2 : Trame d'un entretien d'explicitation

²⁶ Annexe 3 : Transcription Axel grande section

- sur la procédure : « *Comment tu sais que ? Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu viens de faire ? Comment tu t'y es pris ?* »
- sur l'intention de départ : « *Quelle était la consigne ? Que devais-tu réaliser ? Quel était ton travail ? Qu'est-ce que tu allais apprendre ?* »
- sur l'évocation : « *A quoi cela te fait penser ?* »

✓ REGULER

La régulation me permet de garder le cadre de l'échange. Je peux ainsi :

- encourager la parole de l'élève : « *oui continue, ensuite, alors, ...* »
- l'agréer avec des paroles : « *oui, d'accord, c'est bien, ...* » ou par la gestuelle : hochement de tête
- répéter sans reformuler
- retracer le déroulement de l'action de l'élève
- me taire : laisser du temps à la prise de conscience chez l'élève

d. Les modalités de transcription des entretiens

Afin de pouvoir analyser à posteriori les entretiens, j'ai effectué des enregistrements audio et vidéo. Je les ai ensuite transcrits dans des tableaux construits sur le modèle ci-dessous :

Tours de paroles	Paroles <i>Gestes et attitudes</i>
1	

Chaque tour de parole est numéroté, celui de l'élève est accompagné de son prénom ou d'un diminutif et le mien du E d'enseignante. La parole est transcrite en écriture classique et les gestes ou attitudes sont en italique.

e. Le choix de l'échantillon et les outils d'analyse

L'expérimentation en classe des entretiens d'explicitation s'est déroulée de la rentrée des vacances de la Toussaint 2015 aux vacances d'hiver 2016. En ce qui concerne l'échantillon d'analyse, j'ai fait le choix de présenter des entretiens variés. Ils diffèrent selon le nombre d'élèves avec qui l'échange a lieu (un seul ou en petit groupe), l'âge des élèves interviewés (de la petite à la grande section), l'activité support, la modalité de travail ou le moment de l'échange.

Les caractéristiques du panel sont regroupées ci-dessous :

Elève	Section	Langage oral <i>petit parleur - bon parleur +</i>	Métacognition	Autonomie	Motivation *
Agathe	GS	+	+	+	+
Téa	GS	+	+	+	+
Axel	GS	+	+	-	-
Elyès	GS	-	-	+	+
Jonah	MS	-	-	-	-
Axel	MS	+	+	+	+
Eva	MS	+	-	-	-
Constance	MS	-	-	+	+
Jade	PS	+	-	+	+
Chloé	PS	-	-	-	+

* Appétence à s'engager dans un projet d'apprentissage

Afin de chercher à savoir si l'évaluation formative, via ces échanges langagiers a participé ou non à la construction des savoirs des élèves, je m'appuierai sur les finalités de l'entretien d'explicitation exposées par BALAS-CHANEL²⁷ qui nous en rappelle les différents objectifs. Pour ma part j'en retiendrai deux.

Tout d'abord, le premier objectif retenu concerne « *le pédagogue qui cherche à comprendre le résultat auquel est arrivé un élève* »²⁸. Pour cela je vais essayer de savoir comment l'élève a pu parvenir à un tel résultat, comment il s'y est pris pour réussir ou quelle procédure l'a conduit à l'erreur.

Ensuite, le deuxième élément d'analyse portera sur la capacité ou non de l'élève à s'informer sur ses démarches pour réussir. L'élève a-t-il pris conscience de ses actions : « *ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait* »²⁹ ? La réaction de l'élève en fin d'entretien pourra me renseigner sur cette prise de conscience ou non.

²⁷ BALAS-CHANEL (2002)

²⁸ Ibid.

²⁹ BALAS-CHANEL (2002)

2. Le cahier de réussites

Dans le cadre d'une évaluation positive, et dans le souci de garder une trace des réussites de mes élèves, j'ai cherché un outil qui réponde à ces critères. J'ai mis en place dès la rentrée 2014 un cahier de réussites, ma réflexion s'est ensuite poursuivie avec les préconisations du programme 2015.

a. Les modalités issues des instructions officielles

Les ressources d'accompagnement³⁰ recommandent la mise en place d'« *un carnet de suivi des apprentissages [pour] rendre compte des progrès de l'élève, à son rythme, tout au long du cycle 1* ». Ce carnet devient donc obligatoire dès la rentrée 2015 mais la forme du document relève des choix des enseignants. Il doit cependant être clair et facilement compréhensible par les familles, à qui il sera transmis régulièrement.

En ce qui concerne son contenu, « *pour garder trace du parcours d'apprentissage de chaque élève et le valoriser aux yeux de l'enfant et de ses parents, les enseignants collectent des productions, des témoignages de réussites sous forme de photographies prises au cours d'activités, de dessins, d'écrits, d'enregistrements, etc.* »

Certes les instructions officielles établissent les principes du carnet de suivi, mais il est de la responsabilité des équipes de réfléchir en détail à l'élaboration de cet outil et de faire des choix aussi bien concernant son contenu que sa forme.

b. Le cahier de réussites dans ma classe : les critères d'élaboration

Voici les critères que j'ai choisis lors de l'expérimentation de cet outil à la rentrée 2014/2015 :

- Un outil qui s'inscrit dans une pédagogie de la réussite

Il était important pour moi de valoriser les réussites des élèves qui s'inscrivent dans une dynamique de progrès, c'est à dire tenir compte du cheminement d'apprentissage au service d'une réussite. Il me paraissait aussi essentiel de mettre en valeur une notion sous-jacente à la réussite, celle de la capacité des élèves à se mettre en projet. L'outil devait donc permettre de valoriser ces efforts et d'en garder une trace. Je formulais l'hypothèse qu'en procédant ainsi, les élèves seraient encouragés et auraient envie de progresser, d'apprendre.

³⁰ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), note d'accompagnement, p 2

J'ai donc fait le choix de le nommer cahier de réussites. Ces dernières peuvent correspondre aux attendus de fin de maternelle mais pas seulement. En effet, toutes les réussites, ayant trait aux domaines d'apprentissages, mais aussi sociales peuvent trouver leur place dans ce cahier, dès qu'elles viennent renforcer l'estime de soi de l'élève.

- Un outil qui s'élabore au fil des jours

Dans un souci de permettre à chacun de progresser à son rythme, le cahier et les traces qui s'y trouvent devaient s'inscrire dans une temporalité : le cycle 1. J'ai donc fait le choix d'avoir un seul cahier pour les trois sections de maternelle. Le cahier suit d'une année sur l'autre, les élèves construisent leurs savoirs et le cahier garde la trace de ces réussites. Il devient donc un cahier-mémoire auquel l'élève peut se référer et une aide à la prise de conscience de ses savoirs.

J'ai fait le choix de partir d'un cahier vierge. Il me paraissait important de ne pas avoir un cahier pré-rempli avec des items par domaines ou des dessins représentant les potentielles réussites. Car même si ces cahiers présentent les progrès des élèves, cela propose une forme trop formelle, une sorte de carcan qui ne permet pas de témoigner des diverses réussites possibles. De plus, il me semble que ces cahiers posent de ce fait, un écart à la norme et pointent ce qui n'est pas encore réussi, ce qui pour moi va à l'encontre d'une évaluation positive.

- Un outil qui s'inscrit dans mes programmations construites à partir du programme

Les attendus, auxquels je fais référence dans le cahier, sont en adéquation avec mes programmations en référence au programme.

- L'élève : acteur et témoin de ses apprentissages

Cet outil, pour qu'il ait du sens pour les élèves, devait être élaboré avec eux. C'est pourquoi ils ont été associés de diverses manières. Ils devaient aussi pouvoir le consulter librement, c'est pourquoi ces cahiers sont à disposition dans le coin bibliothèque, une position centrale dans notre classe.

- Un outil qui donne du sens à la co-éducation

Comme le précisent les ressources d'accompagnement concernant l'évaluation, c'est « *un outil qui permet de rendre compte des progrès, qui les met en valeur et en perspective, sur la base d'observables définis. Un carnet dont le contenu doit être simple, compréhensible et*

lisible par les parents »³¹. Cela correspond à la volonté que j'avais d'élaborer un outil que les parents peuvent facilement s'approprier, comprendre afin de les considérer comme de réels partenaires dans l'éducation de leurs enfants. Le cahier de réussites était et continue d'être transmis aux familles à chaque fin de période et fait l'objet de support et d'échanges lors des rencontres parents/enseignant qui ont lieu en milieu d'année.

c. Des contenus variés

La forme et le rôle du cahier de réussites étant définis, je me suis intéressée au contenu. Je rappelle que la mise en place de ces cahiers a commencé à la rentrée 2014 et j'ai pu ainsi poursuivre ma réflexion avec le programme de 2015 qui est venu définir les traces potentielles contenues dans cet outil.

Ainsi, en corrélation avec les modalités de travail présentes dans ma classe, j'ai choisi plusieurs manières de rendre compte des progrès et des réussites de mes élèves dans leur processus de construction des savoirs.

- Les brevets³²

Le brevet témoigne de l'activité réalisée par l'élève et de son niveau de compétence acquis en lien avec les attendus du programme.

Quel est son rôle ? Le brevet constitue une trace des apprentissages, notamment pour de nombreuses activités "invisibles" (manipulation, construction, ...) mais très présentes en maternelle. Il est structuré autour d'une gradation de difficultés, deux, trois voire quatre. Le brevet propose de mettre en valeur la notion de progrès car il permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages en voyant ce qu'il sait déjà "faire". Celui-ci peut ensuite se mettre en projet en choisissant le niveau de difficulté auquel il va commencer l'activité. Le brevet s'inscrit également dans une approche socio-constructiviste. En effet, l'élève voit le chemin qu'il lui reste à parcourir. Il peut dans un premier temps la réaliser et la réussir avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade. Dans ce cas-là l'élève tracera un trait. Ce trait pourra ensuite se transformer en croix s'il parvient à réussir seul après répétition de l'activité.

Quelle est sa forme ? Je les construis au préalable à partir de photos ou de dessins qui représentent l'activité ou la consigne. Si l'activité fait référence à un attendu de fin de

³¹ MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015), tableau de synthèse du carnet de suivi

³² Annexe 4 : exemples de brevets

maternelle, je précise le nom du domaine et la compétence associée. Il me paraît important d'informer les familles sur l'objectif sous-jacent à cette activité en référence au programme et permet de souligner l'importance de la maternelle, « *ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.* »³³

Les brevets peuvent être associés à un atelier échelonné, là les élèves l'ont en main. Ils choisissent ainsi le niveau de difficulté qu'ils souhaitent travailler et le remplissent en ma présence, en présence de l'A.T.S.E.M. ou en autonomie. L'A.T.S.E.M. ou moi-même, demandons régulièrement aux élèves d'explicitier leur démarche afin de les aider à comprendre leur processus d'apprentissage et de nous informer sur leur méthodologie. L'utilisation de cet outil est basée sur la confiance que je porte en eux et en leurs compétences, c'est pourquoi après deux années d'expérimentation, aucun signe de triche n'est apparu.

Les brevets peuvent également être associés aux ateliers individuels. Cela nécessite des temps d'observation réguliers, afin de savoir où se situent les élèves dans leurs progrès et leurs acquisitions. Ceux-ci disposent alors d'une petite pochette personnelle, accrochée au mur, dans laquelle se trouvent leurs brevets. Quand ils le souhaitent, ils s'installent alors avec leur activité et leur brevet. A ce moment-là, je les accompagne et à l'issue de l'activité je mène un court entretien d'explicitation.

Ces brevets, une fois datés, sont collés dans le cahier de réussites par les élèves eux-mêmes ou avec l'aide de l'A.T.S.E.M..

- Les feuilles de route³⁴

Quel est leur rôle ? Les feuilles de route sont associées à des activités spécifiques, souvent issues du domaine "explorer le monde" et de type "défi individuel". Elles permettent de garder une trace du cheminement et des réussites des élèves. Ces derniers visualisent leurs progrès et mesurent les efforts nécessaires afin de réaliser les niveaux de difficulté ultérieurs. De plus, la répétition de l'activité en cas de non réussite est encouragée, la feuille de route en garde alors la trace.

³³ EDUCATION NATIONALE (2015), introduction

³⁴ Annexe 5 : exemples de feuilles de route

Une forme immuable : les feuilles de route sont élaborées sur un modèle commun. De ce fait, les élèves, dès leur plus jeune âge, peuvent les utiliser en autonomie après un accompagnement dans l'utilisation par les adultes de la classe. Je retranscris sur ces feuilles les différents niveaux de difficulté, soit par des symboles, soit par des images qui illustrent les "challenges ". Un encart de validation, présenté ci-dessous, est présent pour chaque item.

J'ai essayé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai réussi tout(e) seul(e)	<input checked="" type="radio"/>		

- Les photos³⁵

Comme précisé dans les ressources d'accompagnement du programme, les photos des élèves s'avèrent être des témoins intéressants et représentatifs de leurs réussites. Prises au cours ou à l'issue des activités, elles viennent s'ajouter aux deux précédents outils présents dans les cahiers de réussites. Une fois collées dans le cahier, je mène une dictée à l'adulte où les élèves racontent, mettent en mot l'activité et le résultat de leur action. Le support visuel présente un atout pour le langage d'évocation, il permet aux élèves de facilement se remémorer leur travail.

d. Pertinence de la mise en oeuvre de ces outils

Afin d'analyser le rôle du cahier de réussite comme outil et moteur aux services des apprentissages, dans le cadre d'une évaluation positive, je vais m'appuyer sur plusieurs éléments. Tout d'abord je m'intéresserai à l'adhésion ou non des élèves aux brevets et feuilles de route, à savoir s'ils les comprennent, s'ils les utilisent en autonomie ou non. Je m'intéresserai aussi au dispositif, lié à la mise en place du cahier, dans le processus de construction des savoirs, c'est à dire est-ce un moteur, suscite-t-il l'envie d'apprendre et de progresser ? Et à quoi pourra-t-on le voir ? Quant à la trace en elle-même, le cahier constitue-t-il aux yeux des élèves une mémoire de leurs apprentissages et de leurs réussites ? Quel rôle vont jouer les photos dans cette mémoire ? Les élèves seront-ils capables à posteriori d'expliquer voire d'explicitier leurs réussites ? L'avis et le retour des familles me semblent également intéressants. Pour cela, j'ai proposé un questionnaire³⁶ composé de dix items concernant aussi bien la lisibilité de l'outil, que sa compréhension. Suite à la consultation du

³⁵ Annexe 6 : exemples de photos

³⁶ Annexe 7 : questionnaire pour les parents

cahier, les familles réalisent-elles le chemin parcouru par leur enfant et prennent-elles conscience de leurs réussites ?

Les deux dispositifs d'expérimentation étant maintenant présentés, je vais tenter, dans la partie suivante, de les analyser. Je veillerai à mettre en lumière en quoi ces deux dispositifs d'évaluation formative ont participé à la construction des savoirs de mes élèves. Puis je m'attacherai à prendre en compte les limites que posent ces dispositifs.

IV. En quoi l'évaluation positive permet aux élèves de construire leurs savoirs ?

1. Des dispositifs au service d'une dynamique d'apprentissage

a. *Pour motiver, faire sens*

Un des premiers points que j'ai pu analyser concerne la motivation des élèves, leur envie d'apprendre et de s'engager dans un projet d'apprentissage. Les élèves ont adhéré à l'utilisation des brevets, dès la rentrée 2014 et cette constatation est toujours d'actualité. Régulièrement, ils vont chercher les brevets qui sont à leur disposition dans leurs pochettes personnelles. En cas de réussite, nous validons le brevet ensemble et je m'assure auprès de l'élève qu'il a compris l'objectif de l'activité et m'intéresse à ses procédures. C'est le cas avec Jade, élève de petite section qui suite à la réalisation de son atelier individuel m'explique, certes rapidement, comment elle s'y est pris. Son classement de « *à la plus grande à la plus petite* »³⁷ me permet de valider l'attendu de fin de maternelle.

Il en est de même pour les feuilles de route, que les élèves se sont appropriées facilement et qui leur permettent de progresser dans l'activité proposée. Ils peuvent ainsi reprendre là où ils s'étaient arrêtés à la séance précédente. Cette appropriation a été facilitée par la structure de la feuille de route qui reste la même.

Ce mode de travail est à construire chaque année pour les élèves nouveaux dans la classe. Ainsi dans les semaines qui ont suivi la rentrée 2015, un accompagnement a été nécessaire pour les petits mais également pour deux élèves de moyenne section sur sept, ces derniers

³⁷ Annexe 8 : Transcription Jade petite section

étant arrivés à la rentrée 2015. Pour les autres élèves de la classe, l'utilisation de ces outils s'inscrit dans la continuité de leur scolarité dans la classe maternelle et leur utilisation est devenue naturelle et autonome.

Il semble que ces outils engagent les élèves dans un processus d'apprentissage. Cela leur permet de visualiser leurs progrès de manière concrète et ils éprouvent une motivation à continuer à apprendre. Comme le suggère DE VECCHI, « *susciter le désir, ce n'est donc pas manipuler la réalité pour la rendre attractive, c'est s'appuyer sur cette réalité et la faire entrer dans un projet* »³⁸. L'entretien³⁹ préalable aux activités phonologiques que j'ai mené avec les grandes sections vient illustrer ce propos.

Le brevet et l'entretien viennent donner du sens aux élèves et leur permettent de s'engager clairement dans la tâche : ils connaissent le but du travail demandé et savent quelles ressources ils vont devoir mobiliser.

b. La mise en projet et en activité

Conjointement, j'ai pu observer que les élèves étaient amenés à réaliser des efforts. C'est ce que DE VECCHI rappelle dans son ouvrage, apprendre nécessite une mobilisation d'énergie et donner du sens permet de ne pas décourager les élèves. L'effort trouve alors sa véritable place dans le but à atteindre. L'entretien que j'ai pu avoir avec Axel⁴⁰ suite à l'atelier échelonné "le prénom en pâte à modeler", s'inscrit dans cette dynamique. Lors de l'installation à cet atelier échelonné, les élèves ont récupéré leur brevet et j'ai demandé à chacun quelle tâche ils allaient choisir. A ce moment là, j'ai eu un rôle d'étayage afin de permettre à ceux qui en ont eu besoin, de mettre en valeur leurs acquis et ainsi les orienter vers un choix judicieux. Axel a choisi le niveau de difficulté le plus élevé, il aurait pu s'orienter vers la facilité en écrivant son prénom avec le modèle ce qui n'a pas été le cas. Cette étape, pour lui vient clore un projet qui était de savoir écrire son prénom sans modèle, but qu'il a réussi à atteindre. Cette présentation a donc permis à l'élève d'aller à son niveau de compétence, ce qui a sans doute évité des exercices qui pourraient être sources d'ennui.

³⁸ DE VECCHI (1994), p 12

³⁹ Annexe 9 : Transcription grandes sections

⁴⁰ Annexe 10 : Transcription Axel moyenne section

Ce mode d'entrée dans les apprentissages permet les interactions entre pairs et favorise la persévérance pour réussir. Ainsi Elyès⁴¹ nous montre comment l'entretien avec les autres grandes sections, l'a motivé à poursuivre le modèle des picots numéro 8, alors qu'il l'avait déjà essayé auparavant sans parvenir à réussir.

Cela nécessite donc au préalable, de redonner un statut positif au travail dans la classe, à l'effort. DE VECCHI s'inscrit dans cette approche, il met en garde les enseignants quant à la place du jeu et des activités ludiques en classe par lesquelles on pense faire passer les apprentissages plus facilement, une manière d'apprendre sans s'en apercevoir. Il est donc indispensable que l'adulte permette à l'enfant de prendre conscience des apprentissages en jeu à ce moment là. Même si le dispositif favorise le goût pour l'effort, certains élèves (trois élèves sur dix-sept, deux moyennes sections et une grande section), ont besoin de plus de temps pour s'inscrire dans cette dynamique. Ils auraient un penchant pour des activités de type manipulateur ou de découverte de la matière qui répondent encore à leurs besoins actuels. Cela ne les empêche pas pour autant de progresser. J'interviens donc auprès d'eux en les stimulant, en valorisant leurs acquis afin de développer le plaisir d'apprendre et de donner du sens à l'école. Contrairement aux autres élèves de la classe qui ont développé une motivation intrinsèque, une envie d'apprendre, ces élèves ont besoin d'un accompagnement particulier.

Malgré cela, ce qui semble apparaître dans le cadre de cette approche positive de l'évaluation, c'est le sens que les élèves donnent à leurs apprentissages. Ils éprouvent du plaisir dans la construction de leurs connaissances. De plus, ils sont capables de mobiliser de l'énergie au service de leurs réussites. Ils ne travaillent pas, n'apprennent pas pour me faire plaisir, mais deviennent de véritables acteurs de leurs apprentissages.

c. Tableau de synthèse de l'évolution des élèves

L'observation menée en classe à l'issue de l'expérimentation a montré que les élèves performants ont continué à l'être et poursuivent leurs progrès. Les autres sont déjà ou sont en train d'entrer dans une dynamique d'apprentissage.

⁴¹ Annexe 14 : Transcription Elyès, grande section

Elève	Section	Langage oral <i>petit parleur - bon parleur +</i>	Métacognition	Autonomie	Motivation *
Agathe	GS	+	++	++	++
Téa	GS	+	++	++	++
Axel	GS	+	++	-	-
Elyès	GS	+	+	+	++
Jonah	MS	+	+	-	+
Axel	MS	+	++	++	++
Eva	MS	+	+	+	+
Constance	MS	-	+	+	+
Jade	PS	+	+	+	++
Chloé	PS	-	-	+	+

2. Une démarche soucieuse du développement et du rythme des élèves

a. *Le temps : un levier d'apprentissage*

En consultant les cahiers de réussites, un deuxième élément est apparu. Les cahiers sont tous différents et les contenus changent non pas selon les sections auxquelles sont rattachées les élèves mais selon le rythme d'apprentissage de chacun. Ainsi par exemple, lors d'un atelier échelonné, des petites sections ont réussi à reconstituer leur prénom à l'aide de leur étiquette prénom et d'autres, ont eu la possibilité de prendre plus de temps pour atteindre l'objectif et ont réalisé leur initiale en la posant sur le modèle. Les attendus de fin de maternelle restent les mêmes pour tous mais chaque élève peut y parvenir par son propre chemin, une sorte de parcours personnalisé. La construction des savoirs s'inscrit alors dans une démarche d'individuation des parcours où l'on laisse le temps aux élèves d'avancer à leur rythme.

A cela s'ajoute un autre élément. J'ai pu observer qu'en laissant du temps à mes élèves, ils parvenaient à s'investir plus intensément dans un domaine d'activité et progressaient de manière significative. Je peux illustrer mon propos avec l'exemple d'Agathe. Elle est en grande section cette année et elle a éprouvé l'envie d'écrire en cursive au printemps passé alors qu'elle était en moyenne section. D'ordinaire nous commençons l'écriture cursive au cours de la dernière année de maternelle. Agathe, avait déjà acquis les gestes de graphisme élémentaires. Tout en respectant ma progression d'écriture, elle a réussi au fur et à mesure des

semaines à apprendre à écrire toutes les lettres en cursif. Au mois de juin de sa moyenne section, les attendus d'écriture de fin de maternelle étaient acquis.

Comment expliquer que la temporalité puisse devenir un levier au service de la construction des apprentissages ? Le principe de libre choix et de répétition dans une période sensible de l'élève, développés par Maria MONTESSORI⁴², peuvent apporter des éléments d'analyse. En effet, le libre choix met l'enfant en relation avec ses besoins présents et les caractéristiques de son âge. Etant libre de refaire son travail autant de fois qu'il le désire, il peut répéter pendant longtemps le même acte, il répond ainsi à un besoin et se construit. Les élèves passent par une succession de périodes au cours desquelles ils montrent une sensibilité particulière à quelque chose, développent plus facilement certaines aptitudes et s'intéressent plus intensément à certains exercices.

b. Une approche socio-constructive

Comme j'ai pu le rappeler dans la première partie, l'évaluation formative s'inscrit dans une approche socio-constructive de l'enseignement. Je me suis intéressée aux éléments qui corroboraient ou non cette démarche dans mon expérimentation. Tout d'abord, en analysant l'entretien⁴³ d'explication mené avec Constance à l'issue de l'atelier échelonné "le prénom en pâte à modeler", j'ai pu observer que Constance avait réussi à écrire son prénom seule, sans modèle. Cependant certaines lettres, comme le "N" étaient mal formées et elle ne connaissait pas le nom des lettres. L'activité réalisée par Constance s'est donc située dans sa Zone Proximale de Développement. Elle a en effet réalisé une partie de la tâche sans aide, les lettres étaient dans l'ordre. Mais l'entretien est venu lui apporter une aide verbale et gestuelle, notamment concernant la formation des lettres, l'ordre et leur nom. Cela constitue un défi réalisable lors de la répétition de cette activité en autonomie.

c. L'intérêt d'une attitude bienveillante

Florence ROBINE⁴⁴, lors de son entretien avec le Mouvement Contre la Constante Macabre, avait développé la notion d'évaluation positive de la Loi de refondation de l'Ecole. Elle

⁴² MONTESSORI (2014)

⁴³ Annexe 11 : Transcription Constance moyenne section

⁴⁴ ROBINE (2014)

pointait le manque de valorisation des élèves et prônait la mise au jour des potentialités des élèves et de leurs progressions. Qu'en est-il de l'évaluation réalisée au sein de ma classe ? En mettant les élèves en projet, en leur permettant de conscientiser ce qu'ils vont apprendre et réaliser, avec comme support le cahier de réussites, cela semble être un objectif atteint. En effet, apparaissent dans cet outil, les progrès et réussites via les brevets et les feuilles de route. Les photos viennent également mettre en valeur les réussites sans poser d'écart à la norme, sans jugement.

Au delà de cette première observation, je souhaiterais aussi m'interroger sur l'intérêt d'adopter cette attitude bienveillante envers les élèves. Lorsque les élèves m'appellent pour me montrer leur réussite, ils sont fiers et cela ne fait que renforcer leur confiance en eux. Cela provoque également une grande motivation intrinsèque qui les pousse à continuer.

Souvent, à cette occasion, je prends une photo pour garder une trace. Ce témoignage est d'autant plus important pour les petites sections. Le cahier de réussites devient donc une sorte de cahier mémoire mais aussi une sorte d'album-écho de leurs réussites.

3. Une démarche métacognitive : ses atouts et ses limites

L'évaluation formative au sein de ma classe s'appuie sur une démarche métacognitive. Au delà de l'expérimentation que j'expose aujourd'hui, j'essaye de faire de la métacognition une composante du processus d'apprentissage de mes élèves. Cela nécessite d'adopter cette démarche au quotidien afin que cela devienne un réflexe professionnel pour moi et une méthodologie pour les élèves au service de leurs réussites.

Je développerai dans un premier temps les atouts de cette démarche puis les limites que j'ai pu percevoir.

a. Un levier au service de la construction des apprentissages

Les entretiens d'explicitation menés pendant l'expérimentation mais au-delà, la démarche réflexive développée au quotidien, m'ont permis de mettre en valeur le rôle primordial des régulations dans le processus d'apprentissage de mes élèves. C'est pourquoi je vais m'appuyer sur le schéma proposé par Liliane PORTELANCE⁴⁵ afin d'analyser ma pratique⁴⁶.

⁴⁵ PORTELANCE (2002)

⁴⁶ Annexe 13 : La métacognition : composante du processus d'apprentissage.

- Le traitement des informations

Comme le souligne DE VECCHI⁴⁷, apprendre c'est vivre des ruptures. Construire un savoir ce n'est pas ajouter un de plus à ce qui existe mais c'est changer. Il y a donc un « *remodelage réciproque* »⁴⁸, les élèves ne peuvent s'approprier une connaissance qu'en la modifiant en fonction de leurs savoirs préexistants. L'entretien⁴⁹ mené avec les grandes sections, avait pour objectif d'aider les élèves à mettre en place des stratégies de réussite mais au préalable il était important que les élèves connaissent le but de ce travail et les apprentissages en jeu pendant la réalisation de cette activité. En effet, Axel a priori pense que l'activité "les picots", lui apprend à compter, il nous illustre son propos en comptant les emplacements vides. Puis, après avoir entendu ses pairs, nous dit « *se repérer dans l'espace* ». Cela nous montre qu'Axel a évolué dans ses représentations et sera à même de s'engager lucidement dans l'action et d'élaborer des nouveaux savoirs. C'est aussi le cas d'Agathe, qui lorsque je lui demande quelle autre stratégie il est possible d'adopter afin de réussir à poser les picots correctement me parle de « *diagonale* » puis de « *lignes brisées* ». Le vocabulaire utilisé me permet de comprendre qu'elle essaye de restituer les différentes lignes connues dans le domaine du graphisme et non pas du repérage dans l'espace. La suite de l'entretien et les échanges montrent qu'Agathe s'est recentrée, qu'elle a organisé ses connaissances.

Savoir ce que nous apprenons et pourquoi permet donc de donner du sens et de sélectionner, d'organiser les informations nécessaires à la réalisation de la tâche. Cet aspect rejoint le concept de « *clarté cognitive* » développée par John DOWNING et Jacques FIJALKOW.

- L'interaction avec les pairs

En corrélation, je vais poursuivre l'analyse avec le rôle de l'interaction entre pairs dans le processus métacognitif et je m'appuierai pour cela sur le même entretien. C'est bien en interagissant que les grandes sections ont réussi à traiter les informations importantes et d'expliquer leurs stratégies. En effet, Zac en expliquant « *on apprend pour faire ligne par ligne* », puis « *en fait vu qu'on a des lignes des picots, ben on peut par exemple recopier avec son doigt, des lignes, par exemple du blanc ou du vert* », a provoqué « *des conflits d'idées [...] considérés comme une occasion pour l'élève de douter de ses certitudes et de*

⁴⁷ DE VECCHI (1994)

⁴⁸ Ibid. p 64

⁴⁹ Annexe 14 : Transcription grandes sections

remettre en question ses conceptions »⁵⁰. Elyès dans l'entretien qui a suivi⁵¹ nous explique également le rôle qu'Agathe a eu dans son choix du modèle numéro 8 :« *Ouais. Parce que grâce à Agathe j'ai trouvé son idée* ». Nous pouvons donc bien comprendre l'intérêt de cette démarche réflexive et comme L. PORTELANCE l'explique, c'est « *en encourageant de tels dialogues métacognitifs, qui se déroulent dans un contexte non évaluatif et non compétitif, [que] les enseignantes et les enseignants peuvent alimenter chez l'élève un sentiment de valorisation et de confiance en son propre potentiel* »⁵².

- La motivation

J'en viens donc maintenant à la motivation, à l'aspect affectif, éléments essentiels du processus d'apprentissage et qui, comme j'ai pu le développer auparavant, sont indissociables de l'évaluation positive. « *La motivation est associée à la curiosité intellectuelle, au goût de comprendre, à la confiance en ses capacités, à l'implication cognitive active, aux efforts consentis, à la persévérance malgré les obstacles*».⁵³ Ainsi Téa lors de son atelier individuel de dictée muette⁵⁴, affiche une motivation, qui se traduit physiquement par une attitude dynamique, un large sourire et qui sur le plan cognitif la pousse à persévérer dans cette tâche complexe. Elle éprouve alors une satisfaction à réussir et s'interroge sur les raisons pour lesquelles elle y arrive. Il semblerait aussi que cette motivation soit renforcée par le principe de réitération. Les élèves « *lorsqu'ils sont confiants de pouvoir réinvestir leurs savoirs, [...] sont encouragés à s'impliquer pour apprendre*».⁵⁵

- La conscientisation des actions

Un des autres paramètres de la métacognition est d'amener les élèves à prendre conscience de leurs procédures utilisées, à les aider à les conscientiser. Afin d'analyser cette étape, je reprendrai alors ce que Nicole DELVOLVE⁵⁶ propose dans son article des Cahiers Pédagogiques. Elle distingue « *la métamémoire* », c'est à dire « *savoir ce que je sais de ce que je ne sais pas* », de « *la méta-compréhension* », « *comprendre que pour résoudre le problème*

⁵⁰ PORTELANCE (2002), p 5

⁵¹ Annexe 15 : Transcription Elyès grande section

⁵² PORTELANCE (2002), p 5

⁵³ Ibid. p 3

⁵⁴ Annexe 16 : Vidéo Téa, grande section

⁵⁵ PORTELANCE (2002), p 4

⁵⁶ DELVOLVE (2006)

plusieurs chemins sont possibles ». Comment ces deux aspects ont-il pu transparaître en classe ? Pour les illustrer, je m'appuierai sur l'entretien⁵⁷ mené avec Axel alors qu'il travaille à l'ordinateur, en autonomie, sur les compléments à 10. Il a identifié qu'il ne connaît pas certains compléments, « 4. Alors... des fois je compte parce que je m'en souviens plus et des fois j'appuie tout de suite » et sait qu'il doit utiliser alors une procédure de comptage du complément, ce qu'il effectue d'ailleurs. Il exerce alors un contrôle de ses propres connaissances. Puis il est capable d'explicitier ses procédures qui diffèrent selon la quantité qui lui est proposée. En effet, lorsque le nombre 5 s'affiche, il sait que le complément est 5 : « Parce que je sais qu'on a 5 doigts et 5 doigts de l'autre côté, donc c'est comme les doigts ». Le comptage du complément, cité ci-dessus est une autre stratégie qu'il utilise. Il se réfère également à la visualisation de la quantité décomposée, « Je sais que c'est comme ça et comme ça. Axel montre avec deux doigts le 7 et le 8, puis le 9 et le 10 avec deux autres doigts. Il visualise la quantité 4 décomposée, 2 et encore 2 ». Lorsque le 8 s'affiche, ne se souvenant plus du nombre, il regarde la bande des nombres accrochée au mur, ce qui lui permet de se remémorer le nombre 8 mais aussi d'identifier immédiatement le complément. Il a aussi automatisé certains compléments et en a pris conscience : « Alors 3. Donc je sais que c'est le 7 », « Avant vu que je m'en souvenais plus et ben je comptais et j'arrivais au 10 donc je savais que c'était le 7 ». A travers ces différentes procédures, Axel apprend à apprendre. En effet, il est nécessaire d'amener les élèves à accepter l'idée que « savoir raisonner, ce n'est pas inné, cela s'apprend : apprendre à comprendre les mots clefs du texte ou le contenu des questions du problème, identifier les prérequis ou les connaissances préalables qu'[ils doivent] maîtriser pour comprendre, trouver le but à atteindre, isoler les variables à manipuler, comprendre qu'il y a plusieurs chemins qui peuvent conduire à la solution, accepter que se tromper de chemin ou en d'autres termes ne pas trouver la bonne réponse, c'est normal puisque la connaissance n'est pas encore maîtrisée »⁵⁸.

- Le développement de stratégies

Un grand nombre d'entretiens menés en classe pendant l'expérimentation mais encore aujourd'hui ont pour objectif de faire apparaître les stratégies d'apprentissage devant une tâche complexe. C'est le cas de l'entretien avec les grandes sections autour de l'activité "les

⁵⁷ Annexe 3 : Transcription Axel grande section

⁵⁸DELVOLLE (2006)

picots"⁵⁹, où les élèves sont amenés à développer leurs stratégies. Agathe privilégie une méthode ligne par ligne, de la gauche vers la droite, du haut vers le bas, approche que je souhaitais faire apparaître car efficace. Alors que Téa préfère suivre la ligne représentée par le lacet, procédure qui devient rapidement inappropriée pour les modèles plus difficiles, notamment le numéro 8.

- L'étayage de l'enseignante

Afin de développer des stratégies métacognitives chez mes élèves, j'ai assumé un rôle d'étayage, c'est à dire une sorte de médiateur entre l'élève et ses apprentissages. J'ai adopté cette posture lors des entretiens d'explicitation et j'essaye aussi au quotidien de m'inscrire dans cette approche afin que la métacognition ne soit pas un processus indépendant de l'apprentissage mais qu'il s'intègre à l'ensemble des interventions pédagogiques. Pour cela, je m'appuie aussi sur la démarche V.I.P., proposée par Mireille BRIGAUDIOT : Valoriser, Interpréter, Poser l'écart. Ainsi lors des activités d'écriture approchée, j'ai souvent recours à cette méthode.

Malgré la mise en valeur des stratégies métacognitives en tant que composantes de l'évaluation formative et donc de l'apprentissage des élèves, il arrive que cette démarche réflexive ne soit pas toujours efficiente.

b. Quand les conditions nécessaires à la métacognition ne sont pas réunies ?

Que faire quand les conditions de métacognition ne sont pas réunies ? Suite aux entretiens menés, je distingue trois types d'obstacles. En premier lieu, il est nécessaire que les conditions matérielles et attentionnelles des élèves soient réunies. Un nombre d'élèves trop élevé manque d'efficacité. J'ai pu le constater lors d'un entretien mené en regroupement collectif pour un bilan, concernant une activité de géométrie. Malgré des interventions pertinentes de certains élèves, l'appropriation des stratégies n'a pas été probante par la suite lors de la réitération de l'activité, les élèves n'étant pas forcément capables de reformuler les stratégies proposées et donc de les appliquer.

L'un des autres obstacles est le langage oral et la difficulté pour certains élèves à l'utiliser pour verbaliser leurs actions. Il devient donc difficile dans ces cas-là de mobiliser les élèves

⁵⁹ Annexe 14 : Transcription grandes sections

sur leurs procédures et de leur faire expliciter. Il est possible alors de s'appuyer sur leurs gestes et leurs actions afin d'accéder à leurs conceptions. Mon rôle a donc été de verbaliser à la place de l'élève, de nommer le matériel utilisé, d'expliquer ses actions.

Si je m'appuie sur la structure de l'entretien d'explicitation utilisée, l'omission d'une étape ou la non pertinence d'une phase peuvent être également une cause de non métacognition. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de ne pas réussir ou bien de mettre du temps à créer un contexte de métacognition. Étaient-ce mes questions ? Était-ce le moment qui n'était pas approprié ? Était-ce l'élève qui n'arrivait pas à s'inscrire dans cette démarche ? Au début de l'entretien⁶⁰ d'Eva, il a été laborieux d'établir un lien avec elle, ses réponses restaient peu pertinentes, « Ben...rien... », « rien », « Ben j'sais pas » et c'est quand j'ai commencé à centrer mon questionnement sur ses procédures, « Comment tu t'y es pris ? Par où tu as commencé ? », qu'Eva a commencé à réfléchir à son activité. L'entretien⁶¹ mené avec Jonah vient aussi illustrer les difficultés que j'ai pu rencontrer. Parce qu'il m'a dit qu'il a réussi, j'ai tout de suite entamé l'étape de l'élucidation sans avoir amorcé correctement la phase d'initialisation de l'échange puis de focalisation. Les réponses données me l'ont immédiatement fait comprendre.

4. La posture de l'enseignant et la pratique évaluative

Après avoir analysé les apports d'une évaluation positive dans la construction des savoirs chez les élèves, il est temps désormais de s'intéresser aux conséquences que cela implique du point de vue de l'enseignant. Quelles postures sont à développer ? Comment former les enseignants à l'activité évaluative ? Je m'appuierai pour cela sur mon expérimentation en classe et sur les propos de Yann MERCIER-BRUNEL⁶².

- Une posture pas toujours conscientisée

Comme le précise ce dernier, « l'évaluation est dans une prise d'informations permanente, dans des réajustements avec les élèves, des feedbacks, au service des apprentissages ». C'est ainsi que j'ai réalisé que j'évaluais tout le temps, très souvent de manière non formalisée et donc souvent de façon non conscientisée.

⁶⁰ Annexe 12 : Transcription Eva moyenne section

⁶¹ Annexe 17 : Transcription Jonah moyenne section

⁶² MERCIER-BRUNEL (2015)

- Une posture qui s'inscrit dans l'expérience et le temps

Comme j'ai pu l'expliquer auparavant, cette expérimentation est le résultat de plusieurs années d'expérience et de réflexions autour de ma pratique. Je rejoins alors Yann MERCIER-BRUNEL lorsqu'il explique que l'action évaluative interpelle « *une professionnalité, une identité professionnelle, un rapport aux élèves qui se construisent dans le temps* ».

- Une posture d'observateur

Evaluer c'est observer. L'enseignant qui veut mener à bien une évaluation formative doit pouvoir s'inscrire dans une posture d'observation des élèves pour pouvoir ensuite mener à bien une régulation en lien avec les apprentissages prévus.

- Une posture de co-éducateur en partenariat avec les familles

L'analyse des questionnaires remis aux parents d'élèves de la classe a permis de mettre en évidence l'intérêt des rencontres enseignant/parents et des bilans pour les familles. L'évaluation positive ne saurait donc se faire sans un retour oral, régulier, aux parents en lien avec la consultation du cahier de réussites.

Conclusion

« *Le plaisir d'être à l'école, c'est aussi le plaisir d'y réussir* »⁶³, voilà ce qui peut résumer en quelques mots mon leitmotiv pédagogique au sein de la classe. Voilà pourquoi j'ai cherché à faire évoluer ma pratique et à mettre en place des modalités de travail qui respectent le rythme des élèves. Il s'est avéré ensuite important de m'intéresser au cheminement des élèves dans leurs apprentissages et comment j'allais pouvoir les aider à mieux apprendre. C'est ainsi que j'ai cherché à comprendre comment l'évaluation positive, associée à une pédagogie explicite participe à cette construction des savoirs.

Depuis la mise en place de cette expérimentation, j'ai pu identifier des changements chez les élèves tant au niveau de leur investissement, leur envie d'apprendre que de leurs progrès. J'ai pu observer aussi l'intérêt d'une approche explicite qui donne du sens aux élèves et qui leur permet de réfléchir à leurs pratiques afin de développer des stratégies d'apprentissage.

L'évaluation formative nécessite d'adopter une posture d'observateur, de régulateur et pour cela il faut savoir s'accorder du temps, avec chaque élève. Il semblerait que le faible effectif

⁶³ I.G.E.N. (2011), propos d'un médecin conseiller technique

d'élève, les modalités de travail adoptées ainsi que la classe multiniveaux facilitent cette démarche.

Malgré les effets positifs observés puis analysés, certains élèves ont besoin d'une attention particulière et adaptée plus spécifiquement à leur rythme et à leurs modes d'apprentissage. C'est pourquoi il serait intéressant de poursuivre l'expérimentation des entretiens d'explicitation en s'appuyant sur la théorie des intelligences multiples développées par Howard GARDNER. Ainsi en aidant les élèves à découvrir leur intelligence, cela permettrait d'identifier des points d'ancrage afin de les aider à développer des stratégies d'apprentissage et donc les aider à mieux apprendre.

Bibliographie

- ALTET, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF
- BALAS-CHANEL, A. (2002). *L'entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite*. Site Recherches et Educations. Disponible à l'adresse <https://rechercheseducations.revues.org/159>
- BARTH, B-M. (2004). *Le savoir en construction*. Retz
- DE VECCHI, G et CARMONA-MAGANLDI N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Hachette Education
- DEVOLVÉ, N. (2006). *Métacognition et réussite des élèves*. Site des Cahiers pédagogiques. Disponible à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>
- HOUSSAYE, J. (1996). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Armand Colin
- I.G.E.N. (2011). *L'école maternelle*. Rapport n°2011-108, pp. 156-181
- MERCIER-BRUNEL, Y. (2015). *Evaluer dans la classe, quelles pratiques, quels outils ?*. Site de l'ESENESR. Vidéo disponible à l'adresse : http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/15-16/espe/mercier-brunel_y/co/mercier_brunel_y_evaluer_autrement.html#segment_jBxNmdzB1zjmiZITXDv4Ae1
- MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015). *Bulletin officiel spécial*. n°2
- MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2015). *Ressources d'accompagnement, suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle*. Eduscol
- MINISTERE EDUCATION NATIONALE (2016). *Vie scolaire. Bulletin officiel*. n°3
- MONTESSORI, M. (2014). *L'enfant*. Desclée De Brouwer
- MONTESSORI, M. (2014). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Desclée de Brouwer
- PORTELANCE, L. (2002), Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques, *Vie pédagogique*, février-mars 2002, n°122, pp 20.-23
- REY, O. et FEYFANT, A. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94
- ROBINE, F. (2014), *L'évaluation positive et bienveillante est consubstantielle de la pédagogie*. Site EDUCAVOX. Vidéo disponible à l'adresse : <http://educavox.fr/accueil/debats/l-evaluation-positive-et-bienveillante-est-consubstantielle-de-la-pedagogie>

- THABUY, A et MAUREL, M. (2011). *L'entretien d'explicitation avec de jeunes enfants*. Site du Groupe de Recherche sur l'Explicitation. Disponible à l'adresse <http://www.grex2.com/lentretien-dexplicitation-avec-les-petits.html>
- VERMERSCH, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF Editeur
- ZERBATO-POUDOU, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Cahiers pédagogiques*, octobre 2007, n°456